

IV Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores FaHCE 2012

Título: Las prescripciones curriculares y los procesos de programación de la enseñanza: analizando algunas relaciones.

Nombre y apellido:

Sofía Picco, Vanesa Donadi y Verónica Orellano

Pertenencia institucional:

Departamento de Ciencias de la Educación, FaHCE, UNLP.

Tipo de proyecto:

Proyecto de Investigación en el marco del Programa de Incentivos.

Correos electrónicos:

sofiaps@yahoo.com.ar; vdonadi@yahoo.com.ar; vero_8294@hotmail.com

Introducción:

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación denominado “Programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas”, aprobado en el Programa de Incentivos a la Investigación (H588).

Nos interesa presentar en esta oportunidad un estado de avance de una línea de indagación que venimos desarrollando dentro del mencionado proyecto, referida a lo que en términos generales podríamos denominar las prescripciones curriculares. Es decir, nuestro interés está focalizado en analizar las prescripciones curriculares que se configuran y el carácter que a las mismas se les asigna en los diferentes niveles de concreción o especificación curricular.

La programación de la enseñanza que estudiamos en nuestra investigación, entendida como un proceso progresivo de concreción de las intencionalidades educativas, puede ser analizada desde diferentes perspectivas. A los fines de esta presentación, priorizamos aquella que busca contextualizar las propuestas de clase de los maestros de la escuela primaria en el Diseño Curricular y en los Materiales de Desarrollo Curricular, prestándole atención a las prescripciones que se generan desde lo curricular y a la particular relectura que los docentes hacen de dichas prescripciones.

Las prescripciones curriculares y los márgenes de realización de los docentes.

El *curriculum* es un término polisémico, como muchos otros que aluden a las prácticas educativas, y al mismo tiempo intenta dar cuenta de una complejidad interesante del objeto al que alude. No obstante, a los fines de este trabajo,

entenderemos al *curriculum* como aquella propuesta formativa que una sociedad, en un momento histórico determinado, elabora para la formación de las jóvenes generaciones¹.

Esta propuesta formativa es de carácter normativo en tanto, como todo *curriculum*, se enuncia para ser llevada a la práctica. Es decir, todo *curriculum* expresa cómo deben comportarse las prácticas de enseñanza hacia las que se dirige para el alcance de las intencionalidades formativas en él formuladas. Podríamos sintetizar diciendo que todo *curriculum* se elabora para ser llevado a la práctica, por tanto, contiene una serie de normas destinadas a una implementación que se considere adecuada para el logro de las finalidades.

Este aspecto normativo que integra todo *curriculum* adquiere particularidades según los casos. En el marco de este trabajo y como expresamos en la introducción, nos vamos concentrar en el *curriculum* que se configura en la Provincia de Buenos Aires para orientar las prácticas de enseñanza de la escuela primaria.

Asimismo, cuando hablamos de *curriculum* no desconocemos los avances en el campo disciplinar y sabemos que comprende tanto los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, para decirlo en términos de De Alba². No obstante esta amplitud, en el marco de este trabajo, analizaremos los aspectos estructurales-formales, es decir, el *curriculum* prescripto expresado, por un lado, en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para el nivel primario del sistema educativo; y por el otro, algunos de los materiales de desarrollo curricular elaborados por la administración jurisdiccional y utilizados por los docentes para la confección de sus propias propuestas de clase.

En estos dos tipos de textos curriculares se expresan una serie de orientaciones – por decirlo de manera amplia al principio– que buscan regular la forma en la que los maestros llevan a cabo los procesos de programación de la enseñanza, entre otras cuestiones.

La programación de la enseñanza entendida como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas³ se lleva a cabo por el docente, de manera individual y/o colectiva, y culmina en distintas modalidades de planificación didáctica, con diversos niveles de especificación, como puede ser una

¹ Diferentes autores acordarían en esta definición, entre ellos podemos mencionar a: Lundgren, 1992; de Alba, 1995; Salinas Fernández, 1997; Gimeno Sacristán, 1998.

² De Alba, *op.cit.* Otros autores aluden al *curriculum* práctico, vivido, real, etc., para dar cuenta de la concreción del *curriculum* prescripto en las prácticas de enseñanza.

³ Cols, 2004.

propuesta de clase. Éste es el proceso que va dándole forma al Diseño Curricular y resignificándolo hasta llegar a su concreción en las prácticas de enseñanza.

Siguiendo esta línea de análisis, podríamos decir que se va configurando una tensión sustancial y que atraviesa toda nuestra investigación, a saber, aquella que aparece entre la normatividad curricular y los “*espacios de realización*”⁴ del docente. En lo que respecta al primer polo de la tensión mencionada y como venimos exponiendo, nos interesa analizar específicamente cuáles son las orientaciones que el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para las escuelas del nivel primario y los materiales de desarrollo curricular destinan a las propuestas de clase de los docentes.

Tomando lo planteado por Salinas Fernández⁵, el Diseño Curricular sería una de las condiciones que configura los límites dentro de los cuales se desarrolla la tarea docente. Otras condiciones consideradas son: las posibilidades y limitaciones de la enseñanza como un proceso institucionalmente situado; el puesto de trabajo; y los conocimientos, capacidades y epistemología del docente.

En lo que respecta a los espacios de realización, sostenemos que las prácticas de enseñanza no pueden ser prescriptas en su totalidad, sino que siempre quedan intersticios para que los docentes expresen su creatividad, pongan en juego su capacidad de adecuación y de resignificación de la propuesta curricular a las particulares condiciones de trabajo.

Debido a la complejidad de los procesos de enseñanza, en la práctica se presentan además situaciones emergentes que también implican un trabajo por parte de los docentes que permita abordarlas y resolverlas en el contexto inmediato del aula. Edelstein denomina “*microdecisiones*”⁶ precisamente a todas aquellas opciones que realiza el docente *in situ* para resolver los emergentes o las zonas de incertidumbre⁷ que la práctica presenta.

⁴ Esta categoría está tomada de Salinas Fernández, *op.cit.*, p.35.

⁵ Salinas Fernández, *op.cit.*

⁶ Las microdecisiones “[...] son aquellas que se resuelven *in situ*, en función de aspectos imprevisibles de la clase, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en ella y que reclaman una solución en la inmediatez. [...] en general tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas [...]” (Edelstein, G. 2011, p.151).

⁷ Varios autores reconocen la existencia de estas zonas de incertidumbre. Especialmente podemos mencionar a Schön (1992) quien reconoce la importancia de “las zonas indeterminadas de la práctica” al analizar la complejidad que conlleva la enseñanza y el aprendizaje de una práctica profesional reflexiva.

Aún cuando se reconozca que –por suerte– las prácticas de enseñanza no se pueden prever en su totalidad, como posiblemente suceda con otras prácticas sociales, valoramos la importancia de la planificación. La enseñanza es una acción intencional y sistemática. Como reconoce Feldman⁸, la enseñanza además se realiza en un contexto de restricciones y la planificación nos permite sopesar permanentemente entre posibilidades y limitaciones. Asimismo y en relación a lo antes expuesto, este autor recupera la programación como relevante para prever todos los aspectos que puedan ser pensados, reservando atención en la instancia interactiva de la clase para resolver los imprevistos.

Por último, podríamos decir que la normatividad curricular que se expresa en los diferentes niveles de especificación, pretendiendo orientar la enseñanza y, específicamente a los fines de este trabajo, las prácticas de programación que desarrollan los docentes, posee una “*textura abierta*” tal como lo plantea Frigerio⁹. Así, la norma curricular podría representarse como una red en cuyos intersticios emergen la libertad y creatividad del docente, necesarias para su resignificación y para la apertura de aquellos espacios indeterminados de la práctica. Parafraseando a la autora, no hay normativa que pueda clausurar todos los significados que le pueden adjudicar los sujetos.

Las prescripciones sobre la programación de la enseñanza en el Diseño Curricular.

El Diseño Curricular para la Educación Primaria vigente en la Provincia de Buenos Aires fue aprobado por la Resolución 3160/07 y se enmarca en la Ley de Educación Provincial N° 13688 aprobada en 2007.

La Educación Primaria comprende 6 años e incluye a los niños desde los 6 hasta los 11 años de edad. Esta nueva estructura comienza a implementarse en el año 2008¹⁰.

El Diseño Curricular está dividido en dos partes principales, a saber, el primero y el segundo ciclo, de tres (3) años cada uno, respetando la estructura que adopta el sistema educativo en sí mismo. Además, se incluye una parte introductoria de toda la

⁸ Feldman, 2001; citado en De Vita *et al*, 2009.

⁹ Frigerio, 1991, p.27.

Este sentido de lo normativo y su vinculación con el *currículum* y el *protocurrículum* se encuentra desarrollado en Coscarelli y Picco, 2009, p.27.

¹⁰ Recordamos que reemplaza a la Educación General Básica (EGB) con sus 9 (nueve) años de duración implantada por las Reformas Educativas de los años '90.

educación primaria, en la que aparecen algunas consideraciones generales y otras particulares por cada una de las siete (7) áreas disciplinares que conforman el *curriculum*.

Las consideraciones de carácter general aludirían al sentido de la educación primaria, qué educación primaria se desea, cómo la misma se articula con el Diseño Curricular y qué se propone para lograr dichas intencionalidades. También aparecen consideraciones de carácter didáctico, más orientadas a conceptualizar la enseñanza y los contenidos de la educación. A continuación encontramos algunos enunciados que apuntarían a pensar la educación primaria en el contexto de nuestra sociedad actual, postulando valores como la diversidad y el respeto por la diferencia, que orientarían la educación primaria. Finalmente, se destinan algunos apartados a la descripción de la estructura curricular que se adopta.

En lo que respecta a la presentación de las áreas disciplinares, parecería que cada una presenta criterios propios al momento de dar cuenta de su posicionamiento y conceptualización del área. Aparecerían ciertos lineamientos comunes relativos a las finalidades de la escuela primaria, las condiciones didácticas a generar por la institución educativa y los docentes para alcanzar dichas finalidades, y algunas orientaciones sobre la programación y los componentes curriculares. Se presentan además particularidades en la inclusión de otras consideraciones y en la perspectiva desde la cual se abordan y desarrollan estos aspectos compartidos.

No obstante, no está mal respetar las variabilidades, si la naturaleza del objeto y sobre todo la tradición de su abordaje en las escuelas así lo requieren. Esto conecta con el proceso de diseño y la representatividad de los sujetos curriculares que intervinieron. No obstante, estas cuestiones demandarían mayor indagación.

En esta parte introductoria al Diseño Curricular de la Educación Primaria, comienza a enfatizarse una categoría que se torna recurrente en todo el *curriculum*, a saber, *la centralidad de la enseñanza*. Es una cuestión nodal para nuestra investigación también. Otros documentos oficiales, como por ejemplo el de De Vita¹¹, retoman esta centralidad de la enseñanza al desarrollar la importancia de la planificación didáctica e institucional y sus beneficios para el desarrollo de una educación de calidad.

Recuperar la centralidad de la enseñanza se convierte en una prioridad para el Diseño Curricular fundamentada en que la escuela ha perdido su horizonte formativo en

¹¹ De Vita *et al*, *op.cit*.

el marco de una sociedad desigual, con altas tasas de desempleo, con niveles de fracaso escolar y abandono, etc. Frente a este clima, la escuela ha ido adquiriendo nuevas funciones, principalmente, asistencialistas, por lo que se vuelve necesario recuperar la centralidad de la enseñanza y de los contenidos de la formación para darle a la escuela el lugar que se merece en la sociedad actual y poder garantizar el derecho de todos los niños a la educación.

Si bien lo retomaremos más adelante, hay una interpelación permanente a los docentes como profesionales de la enseñanza. Al mismo tiempo, se hace hincapié en la “ayuda” o prescripción que ofrece el Diseño para llevar a cabo su tarea con éxito.

Por último, en estas consideraciones generales del Diseño Curricular y en casi todas las áreas, se apela permanentemente a la institución, a la escuela, a los equipos, a los docentes, etc., como organismos colectivos de trabajo.

En vinculación a la recuperación de la centralidad de la enseñanza, en el Diseño Curricular se enfatiza la centralidad de los contenidos de la educación. Se podría decir que habría una tendencia hacia el reposicionamiento de los contenidos en la enseñanza. Cumpliendo funciones asistencialistas, la escuela perdió su esencia: la enseñanza de contenidos culturales. En este sentido, sería la enseñanza como práctica social y también los contenidos como bienes culturales, aquellos elementos que habría que reposicionar en la escuela de nuestra sociedad actual.

Estas afirmaciones se explicitan en diferentes partes del Diseño Curricular. La escuela pública tiene la obligación de poner a los niños en contacto con los bienes culturales que han sido seleccionados para ser transmitidos en la sociedad actual. Esto implica reconocer el carácter construido de los contenidos escolares, de los conocimientos científicos y culturales, la diversidad de sujetos e intereses que intervienen en su configuración, así como también de la provisionalidad de esos saberes. Estas características del contenido influyen sobre la enseñanza y, por tanto, sobre la programación de la misma.

“[...] Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión –ni indefinidas ni efímeras– que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, alternando los modos de acercamiento [...]

En ese marco, para todo el recorrido escolar, el diseño curricular debe presentar también una secuenciación de la enseñanza que contemple una

progresiva Complejización en la que se trabajan los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más abarcativas [...]”¹².

Consideramos que en fragmentos como éste aparecen orientaciones por parte del Diseño Curricular acerca del trabajo de programación de la enseñanza que llevarían a cabo los docentes en las escuelas. Sin aludir a ningún contenido disciplinar en particular, el Diseño plantea que se deben armar secuencias didácticas para poner en contacto a los niños con la selección cultural que expresa el *currículum* de la educación primaria. Estas secuencias deben poseer una complejización progresiva y ser suficientemente diversas para habilitar distintas modalidades de acercamiento entre los alumnos y los contenidos.

“Al planificar un contenido de estudio de cualquier área el maestro/a diseña secuencias de actividades orientadas a acercar a los chicos al tema propuesto [...]. En algunas oportunidades el maestro/a propone textos que él mismo ha seleccionado; otras veces, planifica situaciones de búsqueda compartida para que los chicos aprendan estas prácticas específicas asegurándose de que hayan tenido la oportunidad de acercarse al tema antes de enfrentarse a los textos [...]”¹³.

Estas cuestiones adquieren especial relevancia en el marco de la investigación que estamos desarrollando en tanto alude –dicho en términos generales– a cuánto y cómo el Diseño Curricular prescribe la enseñanza configurando al mismo tiempo espacios en los cuales los docentes tienen la responsabilidad de ejercer su profesionalidad y su capacidad creadora para alcanzar los propósitos formativos establecidos.

La Resolución que aprueba el Diseño Curricular presenta un considerando que habilita inicialmente estos espacios de realización.

“Que los lineamientos curriculares provinciales establecidos en este diseño permitirán a las instituciones educativas realizar propuestas de contextualización y especificación curricular para responder a las particularidades y necesidades de los alumnos/as y su contexto [...]”¹⁴.

Estas consideraciones están en concordancia con la afirmación que plantea que los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires son prescriptivos. Esta

¹² Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, Volumen 1, 2008, p.18.

¹³ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo, Volumen 1, 2008, p.108.

¹⁴ Resolución 3160/07.

característica aparece en el Marco General de Política Curricular para la Provincia de Buenos Aires que abarca a todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Cuestión similar aparece en el trabajo de De Vita¹⁵ cuando partiendo del carácter prescriptivo de los Diseños Curriculares, enfatiza los márgenes de autonomía dentro de los cuales trabajan las instituciones educativas y los docentes al momento de pensar y concretar sus planificaciones, buscando alcanzar las finalidades formativas prescriptas en el Diseño Curricular pero, al mismo tiempo, resignificándolas y adecuándolas a las particularidades de la comunidad educativa con la que trabajan.

“[...] Este diseño curricular para la escuela primaria plantea una **propuesta curricular prescriptiva**, con contenidos y orientaciones comunes para todos los niños/as de la provincia. Los intereses de los niños/as, los conocimientos con que llegan a la escuela, las características de su entorno cercano son puntos de partida incuestionables: el diseño curricular plantea el desafío de tomar sus intereses y realidades para “ir más allá” de ellos. La escuela tiene la responsabilidad de “abrir las puertas del mundo” a los niños/as, no sólo del mundo conocido, sino de otros mundos, lejanos, pasados, irreales, imaginarios, teóricos, posibles, y hasta imposibles o utópicos. Es imprescindible, entonces, que el diseño curricular ofrezca a las instituciones escolares y a los/las docentes una base y un horizonte para plantear condiciones de enseñanza y contenidos de aprendizaje que favorezcan el progreso de los alumnos/as [...]”¹⁶.

En este apartado así como en otros complementarios, parecería que la prescripción fuerte tiende a la conformación de una suerte de “plataforma común”, estableciendo a modo de lineamientos y pautas generales aquello que se considera como fundamental y necesario, en términos de saberes socialmente productivos¹⁷ a los que todos los niños deberían tener acceso.

Un desafío que se plantea como complejo en tanto la escuela debería reconocer la diversidad de los puntos de partida de los alumnos y habilitar al mismo tiempo el contacto con la cultura disponible en la sociedad.

Además de estas prescripciones generales acerca de las características de la enseñanza y la selección y secuenciación de los contenidos, el Diseño Curricular en

¹⁵ De Vita *et al*, *op.cit*.

¹⁶ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, *op.cit*, p.26. La negrita figura en la edición consultada.

¹⁷ Término que se presenta en el Marco General de Política Curricular para la Provincia de Buenos Aires y que hace alusión a aquellos saberes que hacen referencia a crear lazo y tejido social y a servir en un determinado momento al desarrollo de la sociedad. Su productividad es definida históricamente en función de los ejes estructurantes de los proyectos de sociedad (tomado de Puiggrós, A. 2007. “Carta a los docentes ante la nueva Ley Provincial de Educación”, disponible en www.abc.gba.gov.ar).

cada una de las áreas avanza con ejemplos, propuestas concretas para la enseñanza, intervenciones posibles de los docentes, etc., que tienen la intención de orientar a los docentes en las distintas fases de la enseñanza, a saber, pre-activa, interactiva y pos-activa, planteándolo en términos de Jackson¹⁸.

“Desde la asimetría que su rol de adulto enseñante le confiere, toma decisiones que aseguren a todos sus alumnos/as las mejores oportunidades de apropiarse de los contenidos que constituyen su propósito. [...]”¹⁹.

Como vemos, desde el Diseño Curricular se le confiere al docente y a la institución educativa, la posibilidad de tomar decisiones tendientes al mejoramiento de las propuestas de enseñanza. Hay decisiones relativas a los tiempos de clases, a los horarios, a la distribución de las horas, por ejemplo, que las escuelas con los docentes pueden tomar, siempre que se respete un mínimo establecido en el Diseño. En estas decisiones, se aclara, pueden intervenir los estudiantes.

Las prescripciones sobre la programación de la enseñanza en los materiales curriculares.

En este apartado vamos a ocuparnos de los materiales de desarrollo curricular cuyo destinatario es el docente y que pueden definirse como aquellos documentos elaborados por especialistas, que en el marco de los proyectos y programas de capacitación, proveen pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza. El *corpus* que hemos seleccionado en nuestra investigación recoge aquellos materiales producidos en la implementación de programas nacionales y provinciales que desarrollan acciones de capacitación para los docentes de la Provincia de Buenos Aires, específicamente hemos puesto el foco en los que corresponden a experiencias de capacitación en las que han participado los docentes entrevistados²⁰.

En el proyecto de investigación que enmarca este trabajo realizamos diez (10) entrevistas semi-estructuradas a docentes de diferentes escuelas primarias de la

¹⁸ Jackson, 1992.

¹⁹ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, *op.cit.*, p.28.

²⁰ Algunos de los programas relevados son: Programa Integral para la Igualdad Educativa, Programa de Actividades Científicas y Tecnológicas Juveniles, acciones de los equipos técnicos y regionales en los CIIES, Programa de Lectura y Escritura en Alfabetización Inicial, Programa Provincial de Lectura en la Escuela y Proyecto Escuelas del Bicentenario.

Provincia de Buenos Aires, priorizando los criterios de accesibilidad a las instituciones y a los docentes que teníamos en el equipo y la ubicación de casos diversos que nos permitieran confrontar sus características y enriquecer el análisis²¹.

Además de diferentes dimensiones relativas a la programación de la enseñanza, a los fines del presente trabajo cabe mencionar que en las entrevistas se indagó específicamente por el lugar que ocupan, para los docentes entrevistados, los Diseños Curriculares al momento de programar sus prácticas de enseñanza. Encontramos que si bien los Diseños Curriculares, en este caso particular el de la escuela primaria es tenido en cuenta, los materiales de desarrollo curricular pasan a ocupar un lugar relevante al momento de definir cómo planificar y qué y cómo enseñar.

Cabe resaltar la complejidad que introducen en los procesos de desarrollo curricular la implementación de las distintas acciones de capacitación a través de las asistencias técnicas a cargo de especialistas. La formación de base de los mismos introduce diferencias significativas en su propio proceso de apropiación de los contenidos y en las formas de enseñanza prescriptas en el Diseño Curricular. Otra cuestión a tener en cuenta en esta configuración refiere a la combinación particular de trayectos de capacitación que realizan los docentes individualmente.

A continuación nos referimos específicamente a los materiales curriculares desarrollados por el Proyecto Escuelas del Bicentenario para la capacitación de los docentes de escuela primaria en dos áreas en particular; para ello hemos abordado el análisis de aquellos materiales correspondientes a la línea de acción de Mejora Académica²² para las áreas de Ciencias Naturales y Lengua²³. Seleccionamos este Proyecto porque afecta a algunas de las escuelas comprendidas en nuestra investigación y sus referencias aparecen en las entrevistas a los docentes.

El caso de Ciencias Naturales.

²¹ Como por ejemplo: escuelas céntricas, periféricas y rurales, dependencia pública o privada, docentes con diferentes experiencias formativas y profesionales, etc.

²² Según se expresa en el objetivo general planteado para esta línea de acción, la mejora académica refiere a la posibilidad de *“generar las condiciones pedagógico-didácticas necesarias para que las instituciones escolares puedan llevar a cabo prácticas de enseñanza que den oportunidades a todos los alumnos de formarse como usuarios competentes del lenguaje”*
http://www.ebicentenario.org.ar/mejora_academica.php

²³ Es importante mencionar que el análisis que mencionamos se encuentra en estado de desarrollo. En este sentido, presentamos un estado de avance sobre algunas categorías provisorias que continúan en revisión, tanto por el avance mismo del estudio de cada área como por la posterior comparación entre las mismas.

Para el área de Ciencias Naturales se relevaron 8 (ocho) documentos que figuran en la página web del sitio Escuelas del Bicentenario²⁴ de los cuales se seleccionaron para el análisis aquellos cuyos destinatarios más inmediatos son los docentes. Entre estos tienen especial relevancia aquellos que definen la forma de planificación de los docentes: una serie de Materiales para los Docentes a modo de cuadernillos (uno por cada grado escolar) y las Guías para la planificación de unidades didácticas y clases de ciencias.

En el primer caso se trata de materiales que presentan una introducción general en la que se orienta la lectura por parte del docente, se explicita el marco teórico que fundamenta la enseñanza de las ciencias naturales y se desarrolla de modo exhaustivo una unidad didáctica estableciendo la secuencia semanal de clases que luego se desagrega en diez planificaciones de clases.

En cuanto a los motivos por los cuales se optó por este tipo de propuesta se sostiene que:

“[...] La elección de una propuesta estructurada se basa en una necesidad –que creemos imperiosa– de instalar una propuesta coherente de ciencias a lo largo de toda la escolaridad primaria, en la que exista una progresión de objetivos de enseñanza cada vez más complejos y que contemple maneras de trabajo que tradicionalmente han estado poco presentes en las escuelas [...]”²⁵.

En relación a esto último se destaca la ausencia en las escuelas de la enseñanza de la ciencia como proceso:

“En la cara de la ciencia como proceso, juegan un papel fundamental el pensamiento lógico, la imaginación, la búsqueda de evidencias, la contrastación empírica, la formulación de modelos teóricos y el debate en una comunidad que trabaja en conjunto para generar nuevo conocimiento. Esta dimensión de las Ciencias Naturales es la que, habitualmente, está ausente en las escuelas”.

Este diagnóstico sumado a la percepción particular de otras falencias, permite fundamentar la necesidad de *alfabetizar científicamente* a los alumnos en las escuelas:

“Todavía hoy en la mayoría de las escuelas primarias de nuestro país, las Ciencias Naturales se enseñan muy poco –mucho menos de lo prescripto por los diseños curriculares– y, en general, las clases adoptan una modalidad transmisiva en la que los docentes les presentan un cúmulo de conocimientos acabados que –con suerte– los alumnos recordarán más adelante. En este

²⁴ http://www.ebicentenario.org.ar/ciencias_naturales.php

²⁵ Ciencias Naturales material para docentes primer grado nivel primario / Mariela Collo... [et.al.]; coordinado por Melina Furman; Pablo Salomón; Ana Sargorodski. – 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE- Unesco, 2011, p. 10.

sentido, no debe sorprendernos que los exámenes nacionales e internacionales muestren que los alumnos de nuestro país egresan de la escuela sin alcanzar saberes fundamentales que, en conjunto, se conocen como “alfabetización científica” y que los preparan para vivir como ciudadanos plenos en el mundo de hoy. Como educadores, tenemos el importante desafío de lograr que nuestros chicos aprendan más y mejor Ciencias Naturales”²⁶.

A continuación el documento avanza sobre la forma en que esto debe ser llevado a cabo en las escuelas, proponiendo la utilización del método por indagación como forma de enseñanza que garantiza el aprendizaje no sólo de conceptos sino también de competencias científicas:

“La enseñanza por indagación es un modelo didáctico coherente con la imagen de ciencia que acabamos de proponer. En la práctica, esto implica que el aprendizaje de conceptos científicos (que representan la cara de la ciencia como producto) esté integrado con el aprendizaje de modos de conocer o competencias científicas (que representan la cara de la ciencia como proceso), tales como, la capacidad de formular preguntas investigables, de observar, de describir, de discutir sus ideas, de buscar información relevante, de hacer hipótesis o de analizar datos.”²⁷

Estas prescripciones acerca del contenido a enseñar son de especial importancia si tenemos en cuenta que el Diseño Curricular que organiza la enseñanza en las escuelas bonaerenses enfatiza la centralidad de los contenidos de la educación a la vez que desarrolla acciones propias de capacitación tendientes a garantizar su enseñanza preservando el sentido de la propuesta curricular. Esto no es menor si tenemos en cuenta que el Diseño Curricular mencionado aspira a ofrecer una propuesta integrada en la que el enfoque de enseñanza de las ciencias incluye la enseñanza de las ciencias sociales.

Hacia el final y partiendo de una unidad didáctica seleccionada se ofrece a modo de ejemplo el desarrollo de las planificaciones que corresponderían a cada clase. A modo de ejemplo aquí se transcribe un fragmento de la planificación de la clase 10 perteneciente a la unidad “La nutrición y los sistemas del cuerpo humano”:

“Secuencia de actividades paso a paso

1. Inicio de la clase

Introduzca la idea de que las células producen desechos, que es necesario eliminar (puede subrayar que estos desechos son diferentes a los eliminados por el sistema digestivo, ya que aquellos nunca ingresaron al cuerpo y estos son producidos por las mismas células). Puede explicar que esos desechos provienen del procesamiento de los nutrientes y del funcionamiento general de

²⁶ *Ídem*, p.10.

²⁷ *ídem*, p. 11

la célula, y que es preciso eliminarlos porque son tóxicos y no pueden acumularse. Los alumnos ya conocen un residuo de la actividad celular que debe ser eliminado: el dióxido de carbono. Destaque en este punto que existen otras sustancias que la célula debe eliminar para evitar alteraciones en su normal funcionamiento e introduzca la cuestión de cómo hará el organismo para eliminarlas. [...]”²⁸

En cuanto a las guías ofrecidas en el menú de materiales destinados a los docentes, ambas son presentadas en dos modalidades: *vacía* –presenta una estructura a ser llenada por el docente a modo de material listo para usar– y *explicada* –donde se explicita cuál es el contenido que corresponde a cada apartado y cómo debe ser completado– estableciendo el formato y los componentes de la planificación, y sugiriendo formas adecuadas de redacción:

“[...] Sugerencias para una planificación ideal
 Carátula: Constará de los siguientes datos; Establecimiento, nombre y apellido del docente, año, nivel, ciclo lectivo, etc.
 Mapa curricular de todo el año: Podrá estar organizado en un gráfico (mapa o red conceptual)
 Unidades: Presentadas siguiendo las sugerencias anteriormente dadas.”²⁹

El análisis de ambos materiales da cuenta de una tendencia a ofrecer modelos de planificación altamente prescriptivos que se presentan como una matriz válida para los diversos contextos y ciclos de enseñanza; predominando la idea de planificación como un producto escrito –al enfatizar esta dimensión y no el proceso de reflexión que el docente realiza en su práctica cotidiana– una forma de concebirla vinculada históricamente a la supervisión de la tarea docente.

Hasta aquí hemos presentado en líneas generales algunos rasgos que identifican esta propuesta de desarrollo curricular afirmando que en interrelación conforman un modelo altamente prescriptivo que limita los márgenes de realización del docente. Esta afirmación resulta de particular importancia si tenemos en cuenta el lugar relevante que para los docentes ocupan estos materiales al momento de decidir cómo planificar y qué y cómo enseñar. Consultados por las decisiones que toman al planificar, los docentes

²⁸ Ciencias Naturales material para docentes quinto grado nivel primario / Mariela Collo... [et.al.]; coordinado por Melina Furman; Pablo Salomón; Ana Sargorodski. – 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE- Unesco, 2011, p. 63.

²⁹ Escuelas del Bicentenario. Guía para la planificación de una unidad didáctica. Disponible en: http://www.ebicentenario.org.ar/ciencias_naturales02.php

explicitan el sentido en que estos materiales de desarrollo curricular se convierten en referentes de su propia planificación en el área de Ciencias Naturales:

Prescribiendo la secuencia de los contenidos:

“Y en ciencias...también, generalmente por ahí seres vivos das al principio o ecosistema, y de ahí sacas los seres vivos...y después...para fin de año dejamos...en realidad lo de Ciencias, como este año nos estamos manejando con el proyecto de Bicentenario, es como que ya viene todo planificado...” (Entrevista a docente, 1er ciclo).

Estableciendo el inicio en el desarrollo de las clases:

“Partir del experimento, partir primero de lo que ellos creen suponiendo del alimento, del pasaje del alimento después hacemos experimentos. La de la media³⁰ por ejemplo ¿qué era el intestino? Y después los procesos químicos que se producían y que es no tanto... y el libro como un instrumento, como un apoyo, no como el elemento principal de copia fiel ni eso” (Entrevista a docente, 2do ciclo).

Estableciendo el componente en torno al cual se estructura la planificación:

“Actividades. No tanto conceptos; ahora viste por el tema de que con Bicentenario no se trabaja los conceptos sino después, viste...En Ciencias Naturales antes era, es otra mirada. No es la que teníamos antes que empezabas...ponías “aparato digestivo” y entrabas a poner todos los conceptos, no. O “célula: qué es la célula”. No, nosotros empezamos por una experimentación y a partir de la experimentación lo volcamos en el blog científico que C nos hizo hacer, y yo lo sigo exactamente igual, pero voy a partir de la experimentación... y después damos los conceptos. Muy diferente a lo que se daba antes...” (Entrevista a docente, 1er y 2do ciclo).

Esta última expresión nos permite presuponer cierta discontinuidad con la propuesta de enseñanza de las Ciencias Naturales prescripta en el Diseño Curricular que constituye el marco normativo para las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. En este sentido el enfoque establece la enseñanza de modos de conocer, pero estos adquieren sentido sólo en relación a los conceptos y en el marco de las situaciones de enseñanza³¹ específicas.

³⁰ Se refiere a una actividad en la que a partir de yerba y una media en desuso se construye un modelo que representa el funcionamiento del intestino delgado.

³¹ En este sentido el diseño curricular expresa claramente que “Una situación de enseñanza comprende el tipo de organización de la clase (total, pequeños grupos, trabajo individual), los materiales que se utilizarán, el tipo de tareas a las que estarán abocados los alumnos/as (lectura, experimentación, intercambio de conocimientos, etc), el tipo de intervenciones que desarrollará el maestro/a (recorre los grupos, explica, presenta un material, organiza un debate, da ideas alternativas)” Marco General de Política Curricular, 2008; p. 56.

“Cada una de estas situaciones involucra la enseñanza de determinados modos de conocer que no constituyen prácticas habituales de los alumnos/as fuera de la escuela, y por eso deben ser enseñados en situaciones específicas durante el tratamiento de los conceptos que así lo requieran”³².

Por otra parte la realización de experimentos constituye una de las variadas experiencias que el docente debe ofrecer garantizando que los alumnos encuentren sentido a la investigación y puedan involucrarse en ella en el marco del aprendizaje de la *ciencia escolar*.

“Para que los alumnos/as encuentren sentido a la investigación que encararán y puedan involucrarse en ella, es importante que participen en la organización de las tareas y comprendan el propósito de las mismas (qué es lo que se está buscando, qué se quiere averiguar, qué harán luego con esa información y cómo se relaciona con lo que están estudiando). Esto es posible cuando la propuesta surge de la propia tarea; es necesario que el/la docente desarrolle estrategias para enseñar modos de conocer tales como la formulación de preguntas antes de la búsqueda de información en cada fuente, la elaboración de anticipaciones antes de realizar exploraciones u observaciones sistemáticas, la formulación de conjeturas o hipótesis que se pondrán a prueba en las actividades experimentales”³³.

Esta discontinuidad se expresaría también en el lugar que le corresponde al docente en el desarrollo del diseño curricular. En este sentido el diseño curricular ofrece claves de lectura para interpretar las prescripciones y criterios que oficiarán de marco para que el docente pueda ejercer su autonomía profesional.

“Si bien no se puede afirmar que hay un sólo modo de enseñar los contenidos especificados en el Diseño Curricular, ciertas situaciones de clase resultan más fructíferas en tanto provocan aprendizajes más estables en una mayor cantidad de alumnos/as”.

“[...] En ellas [las orientaciones para la enseñanza] se ofrecen sugerencias para la enseñanza de los contenidos delimitando sus alcances y ampliando aquellos aspectos que pudieran resultar complejos, ya sea por la falta de tradición en su enseñanza o porque el tema presenta dificultades para los alumnos/as”³⁴.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires si bien se reconoce prescriptivo y podría decirse que se configura como una *alternativa ambiciosa*³⁵ al

³² *Ídem*, p. 57

³³ *Ídem*, p. 57.

³⁴ *Ídem*, p. 61.

³⁵ Elmore y Sykes, 1992.

avanzar sobre las formas de enseñanza, sus orientaciones actuarían más a modo de criterio para resguardar el enfoque que sustenta la enseñanza de las ciencias naturales que a modo de restricción para la programación docente; en cambio los documentos de desarrollo curricular elaborados en el marco del Proyecto Escuelas del Bicentenario avanzan sobre los espacios de decisión del docente al ofrecer un formato de planificación listo para ser llenado por el docente con una serie de contenidos, recursos, distribución del tiempo y actividades preseleccionados. Asimismo y en lo que se refiere a los componentes de la planificación se prescribe el uso de objetivos lo que claramente se aleja del Diseño Curricular organizado en torno a la centralidad de los contenidos.

En cuanto a éstos, tanto el Diseño como los materiales curriculares aluden a la enseñanza de conceptos y modos de conocer en las ciencias naturales, sin embargo el enfoque en los materiales de desarrollo curricular del Proyecto Escuelas del Bicentenario establece una discontinuidad al asociarla a la idea de competencias científicas y circunscribirla al método de indagación como único guión que organiza las clases de ciencias de naturales.

El caso de Lengua:

En el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires para la Escuela Primaria y en los materiales de desarrollo curricular que se han elaborado desde la Dirección General de Cultura y Educación por intermedio de sus equipos especializados en el nivel primario, se conforma como espacio curricular “Prácticas del lenguaje”. Se fundamenta en que se trata una práctica social y como toda práctica se aprende practicándola. Se enfatiza que es indispensable que los niños en la escuela cuenten con las condiciones didácticas que les posibiliten practicar el lenguaje, la lectura y la escritura, como contenidos centrales.

Es de destacar al mismo tiempo que este área no va a secuenciar sus contenidos por años desde el Diseño Curricular, sino que se valora más el ofrecerles a los estudiantes, durante su paso por la escuela, diversas oportunidades para que aprendan a leer y escribir en los primeros años del primer ciclo de la escuela primaria.

Por su parte, en el Proyecto Escuelas del Bicentenario, se alude al área de Lengua. No obstante y más allá de la denominación, en la fundamentación del “Documento Base Área de Lengua”, las intencionalidades formativas y las condiciones didácticas que debería generar la escuela para que los niños de primaria accedan al universo de la cultura oral y escrita, son semejantes en los materiales producidos en las diferentes instancias de concreción curricular.

“[...] Toda práctica se adquiere “en la práctica”. Formar a los niños/as como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño/a se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*. [...]”³⁶.

“Para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en situaciones diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos [...]”³⁷.

Cabe mencionar también que en los materiales curriculares para los docentes que se elaboran desde la Dirección Provincial de Educación Primaria explícitamente se plantea que se toman como referencia aquellos materiales producidos en el marco del Proyecto Escuelas del Bicentenario. En este sentido podríamos decir que existe una coherencia en cuanto al enfoque que se sustenta.

Por otro lado, observamos también continuidad en torno al “proyecto” como orientación brindada para el diseño y puesta en práctica de la enseñanza. Tanto desde la Dirección Provincial de Educación Primaria como desde el Proyecto Escuelas del Bicentenario, se diseñan proyectos y se les propone a los docentes trabajar en sus clases con ellos coherentes con las intencionalidades formativas propuestas.

Se entiende que en un proyecto “[...] *las actividades se articulan para la producción de un producto final, en el cual el alumno/a tiene la posibilidad de participar* [...]”³⁸.

A su vez, el Proyecto Escuelas del Bicentenario ofrece una propuesta didáctica. Se trata de una “Propuesta de enseñanza de lectura, escritura y oralidad”, de carácter anual –aunque divida en dos semestres–, y que abarca los 6 (seis) años de la escuela primaria. Como componentes principales aparecen propósitos generales de lectura y escritura e indicadores de avance para todos los años. A continuación, se plantean diversos cuadros de doble entrada, por año y por semestre, en los que se ofrecen a los docentes alternativas de lecturas, escrituras, materiales y recursos en el marco de los distintos proyectos que puedan estar desarrollando con sus alumnos.

Otra modalidad posible para la planificación y la concreción de la enseñanza son las secuencias didácticas. En este espacio curricular que estamos analizando aquí, el

³⁶ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, *op.cit.*, p.32.

³⁷ Documento Base, Área de Lengua, Escuelas del Bicentenario, p.6.

³⁸ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, *op.cit.*, p.82.

diseño de secuencias didácticas se convertiría en un insumo que los especialistas ofrecen a los docentes y los discuten con ellos en los espacios de capacitación. En coherencia con el Marco General de Política Curricular y el Diseño Curricular para el nivel primario, estas secuencias didácticas dejan siempre abierto un espacio para que los docentes las resignifiquen o adecuen a sus particulares condiciones de enseñanza.

“Para que los niños/as accedan a los contenidos, se necesita que el/la docente prevea secuencias, es decir, series de propuestas referidas a un mismo núcleo temático, de cierta extensión —ni indefinidas ni efímeras— que den a los niños/as la posibilidad de instalarse en los contenidos, de acercarse a ellos desde distintas miradas, alternando los modos de acercamiento [...]”³⁹.

No obstante esta afirmación, restarían indagar las características de los mencionados espacios de capacitación así como también la construcción que cada docente realiza de esos márgenes de creatividad, para poder delinear con más claridad la fuerza de la prescripción curricular.

Consideraciones finales.

A lo largo de este trabajo hemos intentado dar cuenta de algunos aspectos que permiten dilucidar el carácter que se le asigna a las prescripciones en los diferentes niveles de especificación curricular. Para ello, tomamos como aporte fundamental distintos textos curriculares y fragmentos de entrevistas realizadas a docentes que nos permiten desprender, a partir del análisis, los siguientes ejes a modo de interrogantes:

- De las orientaciones que se mencionan en los diferentes materiales curriculares, ¿qué específicamente permite ser resignificado por los docentes? ¿Cuáles son los márgenes de realización?
- ¿Cuál es el sentido de dicha prescripción? ¿Cuál es el lugar que en la prescripción juegan los materiales de desarrollo curricular?

Podemos afirmar que, entendiendo que las prácticas de enseñanza no pueden ser prescriptas en su totalidad y atendiendo al carácter complejo de las mismas, los Diseños Curriculares brindan consideraciones, orientaciones, alineaciones y criterios acerca de cómo debería planificarse y desarrollarse la enseñanza. Estas prescripciones tienden a favorecer la contextualización de las propuestas elaboradas por los docentes y en líneas generales enmarcan aquello a lo que deberían tener acceso los niños del nivel primario.

³⁹ *Ídem*, p.18.

En este contexto y según lo que analizamos en el presente trabajo, los materiales de desarrollo curricular pasan a ocupar un lugar relevante al momento de definir cómo planificar y qué y cómo enseñar. Esta instancia de resignificación que se instala entre el Diseño Curricular y las prácticas de enseñanza cobra interés heurístico sobre todo en aquellos casos –como mencionamos aquí el de Ciencias Naturales– en los que aparecen discontinuidades y/o rupturas.

Si bien como expusimos precedentemente el valor de los espacios de capacitación docente para la definición de la enseñanza es una línea de investigación futura, consideramos que queda al menos aquí expuesta su complejidad.

Por último, revalorizamos el lugar de los docentes como profesionales de la enseñanza que deben tomar decisiones cotidianas y situadas para llevar adelante a la escuela en el día a día.

Bibliografía consultada.

- COLS, Estela. (2003). Programación de la enseñanza. *Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires* Mimeo.
- COSCARELLI, María Raquel, y PICCO, Sofia. (2009). "Protocurriculum : sentidos dispersos en un campo complejo (capítulo 2)". Coscarelli, María Raquel (Compiladora), *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- DE ALBA, Alicia. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE VITA, Graciela y equipo técnico. (2009). *La planificación desde un curriculum prescripto* Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf Consultado 11/07/2011.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*, primer ciclo volumen 1 y segundo ciclo volumen 1. Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. Provincia de Buenos Aires.
- EDELSTEIN, Gloria. (2001). *Formar y formarse en la enseñanza* (1a. ed.). (Cuestiones de Educación). Buenos Aires: Paidós.
- ELMORE, Richard, y SYKES, Gary. (1992). "Curriculum policy". Jackson, Philip (Editor), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.185-215). Nueva York: Macmillan. Versión en español de Cols, Estela y Feeney, Silvina. Mimeo.
- FRIGERIO, Graciela. (1991). "Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos (capítulo 1)". Frigerio, Graciela (Compiladora), *Curriculum presente ciencia ausente. Normas, teorías y críticas* (1a. ed., Vol. I, pp. 17-45). Buenos Aires: Miño y Dávila; FLACSO.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). *Poderes inestables en educación* (Pedagogía). Madrid: Morata.

JACKSON, Philip. (1992). *La vida en las aulas* (2a. ed.). Madrid: Morata.

LUNDGREN, Ulf P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Morata.

Proyecto Escuelas del Bicentenario. *Documento base para las áreas de lengua y ciencias naturales*. IIPE-UNESCO.

Proyecto Escuelas del Bicentenario. *Propuestas didácticas para las áreas de lengua y ciencias naturales*. IIPE-UNESCO.

SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. (1997). "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico". Poggi, Margarita (Compiladora), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 39-59 (selección)). Buenos Aires: Kapelusz.

SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.